

Kovács Edina

KIK MARADNAK, MIÉRT MARADNAK? A PARTIUMI TANÁR SZAKOS HALLGATÓK ELKÖTELEZETTSÉGÉT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK

BEVEZETÉS

A tanári pálya problematikus jelenségei kapcsán – mint például a negatív önszelekció,¹ a pályaelhagyás, egyes európai országokban a várható tanárhiány, továbbá a kivételes mértékű elnőiesedés – három állítás szokott magyarázatként felmerülni: a csökkenő presztízs, az alacsony bérek és az a közvélekedés, hogy a tanári pálya inkább nőknek való. A szakmai diszkurzusokat és a kutatásokat áttekintve azonban egyértelmű, hogy durva leegyszerűsítés ezeket ok-okozati összefüggésként emlegetni. Igaz, a kutatások azt mutatják, hogy a pedagógusokkal kapcsolatos szerepelvárásokat erősen átszövik a társadalmi nemi szerepekhez kötődő kulturális képek: a tanárnőktől elsősorban azt várják, hogy a diákokkal való személyes kapcsolat kialakítására törekedjenek, míg a férfiakról azt, hogy legyenek sportosak, és képviseljék az iskolákban a tradicionális apaképet (Smith 2004; Smulyan 2006). Ugyanakkor a tanári pálya egészét illetően megfogalmazódnak „nőies”, a törődő magatartást előtérbe helyező kívánalmak, és ez a pedagóguspályát választók által fontosnak tartott értékekben is megjelenik. A tanári, a bölcsész és az egészségügyi pályát választó hallgatók – nemüktől függetlenül – inkább preferálják a feminin munkaértékeket, amilyen például a mások

¹ A negatív önszelekciós folyamat eredményeként eleve a kevésbé jó tanulmányi eredményű diákok jelentkeznek pedagógusszakokra, a pályaelhagyók pedig az eredményesebb, például magasabb oktatási fokozaton szerzett diplomával rendelkező fiatalok köréből kerülnek ki.

életét jobbra tevő, az egész társadalom számára hasznos munka végzése, vagy mások segítésének lehetősége (Drudy 2008; Kovács 2007; Kovácsné 2008). Így a tanár szakos hallgatók, vagy a már pályán levő pedagógusok esetében a társadalmi nem legfeljebb közvetve befolyásolja a pályaelhagyást, miközben más okok jelentősebb szerepet játszhatnak a döntésben. Az elkötelezettséget inkább a belső motivációk fokozzák, például az, hogy a leendő tanár munkája során szeretne gyerekekkel foglalkozni, míg a külső motiváló tényezőknek – így a fizetésnek vagy a társadalmi megbecsültségnek – a pályaelhagyók esetében van nagyobb jelentősége (Watt–Richardson–Tysvaer 2007).

ÉRTÉKPREFERENCIÁK A TÁRSADALMI NEMEK TÜKRÉBEN

A tanári szerep történeti okból erősen kötődik a társadalmi nemi sztereotípiákhoz. A férfiak a tehetős fiúgyermekek tudóstanárai voltak, és a mai napig az oktatási folyamatban betöltött szerepük határozza meg a velük szemben megfogalmazott követelményeket. Ezzel szemben a nők az anyai szerep kiterjesztésével először nevelőnőként tűntek fel a családi otthonokban, később pedig – az oktatás 19. század során végbemenő expanziója következtében – óvónők és az alsóbb fokú oktatási szintek tanítói lettek, és feladataik közt hangsúlyosan jelent meg a törődés, a tanulókkal való személyes kapcsolattartás fontossága. Emiatt a pályára lépő nőktől elsősorban azt várják, hogy a diákokkal való kapcsolatukban az intenzívebb érzelmi kötődés jellemezze őket, míg a férfiakról azt, hogy tradicionális kulturális férfiképet jelenítsenek meg, például érdeklődjenek a műszaki tárgyak iránt (Smulyan 2006; Weiner–Kallós 2000). Ugyanakkor egyre hangsúlyosabban jelenik meg a tanárokkal kapcsolatban a „törődés” (*caring*) diszkurzusa. Az elvárás részben a feminizálódással párhuzamosan kerül előtérbe, hiszen a gondoskodás általában a női szerephez társul. De számos országban – például Írországbán, a tanárok Szakmai Etikai Kódexében – egyszerű elvárásnál konkrétan, szakmai alapkövetelményként is megfogalmazódik, hogy a törődés a tanári foglalkozás egyik központi értéke. A törődés gyakran etikai dimenzióként jelenik meg, és/vagy a kapcsolatok minősége iránti felelősséget jelent, és a kulturális

hagyományok és sztereotípiák szerint inkább a nőkhez kötődik (Drudy 2008; Hargreaves idézi Nagy 2007; Weiner 2001).

A tanári foglalkozáson belül is elkülönülnek a feminin és maszkulin feladatok, tudományterületek. Az úgynevezett horizontális szegregáció alakulásában a külső elvárások és a belsővé tett sztereotípiák egyaránt szerepet játszanak. Például egy amerikai longitudinális vizsgálat eredménye szerint, amely a különösen tehetséges gyerekek életpályáját követte nyomon, a matematika és a nyelvi készség terén egyaránt tehetséges fiúk nagy része – a maszkulinitáshoz társított – matematika és természettudományok felé törekedett, míg a hasonló képességű lányok egyenletesen oszlottak meg a humán, illetve a reál területek között (Gordon Győri 2007).

Bár a felsőoktatás bővülésével néhány szakterület kezd nemi szempontból semlegessé válni, a műszaki tudományok, az agrárképzés és a természettudományok, valamint a matematika és az informatika területén ma is felülreprezentáltak a férfiak, míg a bölcsész- és társadalomtudományok alapvetően nőies területek. (Fényes 2010; Weiner 2001). A horizontális szegregáció csak külön erőfeszítések árán mérsékelhető: Charles és Bradley tizenkét fejlett országban folytatott vizsgálata során azt tapasztalta, hogy a nemek egyenlő esélyeinek elve a horizontális szegregációt kevésbé ásta alá – inkább a vertikális szegregációban okozott változást, például a női vezetők számának emelkedésével (Charles – Bradley 2002).

Az egyéni identitásalakulás dinamikája miatt ugyanakkor nem törvényszerű, hogy a felsőoktatásban a hallgatók szakválasztását elsősorban a nemük határozza meg. A korábban már említett attitűdök és értékpreferenciák szerepét erősíti meg egy, a Debreceni Egyetem hallgatói körében végzett kutatás. Eszerint a tanár szakos diákok véleménye alapvetően az általuk preferált tudományterület alapján oszlott meg arról, hogy milyennek kell lennie az ideális szakembernek: a bölcsészek számára jól informált, rugalmas, nagy tudással rendelkező, segítőkész, empatikus és sikeres az interperszonális kapcsolatokban. A természettudományi karon tanuló tanár szakosok ezzel szemben arra helyezték a hangsúlyt, hogy az ideális szakember praktikus tudással rendelkezik, képes szintetizálni az ismereteket és jó a nyelvtudása, miközben a rugalmasságot és a segítőkészséget ők is fontosnak tartották (Fónai–Márton–Ceglédi 2011).

A tanári pályát választó férfiak jelentős részének tehát az elvárt gondoskodó attitűd nem okoz nehézséget, az viszont igen, hogy a törődő magatartást automatikusan a női szerephez társítja a környezet: így ha érzelmileg

közel kerülnek a gyerekekhez, akkor a társadalom szemében puhánynak tűnnek, esetleg homoszexuálisnak tartják őket, szélsőséges esetben pedig a pedofília vádjával is szembekerülhetnek. Kisebb hányaduknak az elvárt törődés jelent gondot, a tanári szerep kiterjesztett volta, amely a személyes kapcsolatokra nagyobb hangsúlyt helyez: ők arról számolnak be, hogy egyszerűbb nekik a – korábban, az inkább oktatásközpontú tanári szerephez társított – nagyobb érzelmi és fizikai távolság megtartása a diákokkal szemben (Smith 2004).

Ha az altruisztikus attitűdben csekély is a nemi különbség, a tudományos ranglétrán való feljebb jutás lényegesen fontosabb a férfiak, mint a nők számára. Noha az oktatás tömegessé válása következtében a felsőbb képzési szinteken is megnőtt a lányok aránya, és középfokon jellemzően jobb a tanulmányi eredményük, mint a fiúké, a nők előnye a felsőoktatási tanulmányok idején, általában a negyedik évre megszűnik: több férfighallgató tervez publikációt, vagy rendelkezik publikációkkal, és a doktori fokozat megszerzését is kevesebb nő tervezi, mint a férfi. Ugyanakkor a lányokra inkább jellemző az egyetem utáni további továbbtanulás tervezése, a nagyobb kulturális tőke birtoklása érdekében, de ez általában csak egy másik, azonos szintű diploma megszerzését jelenti, és nem a doktori iskolában való részvételt (Fényes 2009).

AZ ELKÖTELEZETTSÉGET BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK

Európa számos országában tapasztalható, hogy a tanárképzésben a gyengébb tanulmányi eredményű vagy a tudományok iránt kevésbé érdeklődő diákok jelennek meg, többnyire alacsonyabb kulturális tőkével rendelkező családokból érkeznek, és ahol a felsőoktatási rendszer kétszintű, ott inkább a főiskolákat választják, mintsem az egyetemeket. További probléma, hogy a pályakezdő tanárok fele-harmada az első 2-5 év során elhagyja a pályát, és igen magas azok aránya is, akik, bár tanítanak, a kedvezőtlen feltételek miatt fontolgatják, hogy más foglalkozást válasszanak. Ahogyan Hargreaves és Fullan megállapítja: minden harmadik pedagógus, akivel a diákok nap mint nap találkoznak, inkább valami mást szeretne csinálni. Véleményük szerint így nem teremődik meg a „foglalkozási tőke” (*professional capital*), amelynek harmadik összetevője – az emberi és a társadalmi tőke

mellett – az úgynevezett „döntéshozási tőke” (*decisional capital*). Utóbbit a szerzők olyan tudásként határozzák meg, amely a komplex pedagógiai folyamatok elemzéséhez és a felmerülő problémák legeredményesebb kezeléséhez szükséges (Fullan–Hargreaves 2012).

Több országban is vizsgálták, mely tényezők befolyásolják a tanári pálya iránti elkötelezettséget. Hollandiában 198 hallgatót kérdeztek meg, az eredmények szerint a nők inkább szándékoznak a pályán maradni, és elkötelezettebbek azok is, akik elégedettebbek a képzéssel, továbbá azok a hallgatók, akik a tanítási gyakorlat során pozitív élményeket szereztek. Akiket viszont a külső motivációk vezéreltek elsősorban, azok a negatív tanítási tapasztalatok hatására inkább tervezték elhagyni a pályát (Bruinsmaa–Jansena 2010).

Egy svájci kutatás szerint jellemzően azok a nem értelmiségi családból származó nők választják a tanári pályát, akik már a középiskolában csekélyebb tudományos érdeklődéssel bírnak. A továbbtanulás során inkább a főiskolákat részesítik előnyben, mint az egyetemeket, és vonzerőt jelent számukra az is, hogy pedagógusként a családi élet és a munka könnyebben összeegyeztethetőnek tűnik (Denzler–Wolter 2008).

Az összes ausztrál egyetem tanárképzésére kiterjedő vizsgálatot végzett Watt és Richardson, szintén a pályaválasztást és -elhagyást befolyásoló tényezőket keresve. Jellemzően itt is a kevésbé jómódú családból származó fiatal nők gondolják úgy, hogy tanítani szeretnének. Az elkötelezett hallgatók úgy vélték, hogy a pedagógusokkal szemben komoly érzelmi, empátia és törődés iránti igény fogalmazódik meg, ugyanakkor a pálya megbecsültségét és az elérhető keresetet ők is – akárcsak a többi hallgató – alacsonyra értékelték. A kutatók a fentiek mellett négy dimenzióra vonatkozóan tettek fel kérdéseket: ki milyen mértékű erőfeszítéseket tenne annak érdekében, hogy eredményes, hatékony tanár legyen; mennyire elkötelezett, hány évig tervezi, hogy tanítani fog; mik a tervei a szakmai fejlődését illetően, milyen szakmai képzésekben venne részt; valamint, hogy vannak-e vezetői aspirációi. A dimenziók alapján három klasztert hoztak létre: az elsőbe a minden téren elkötelezett hallgatók kerültek, akik mind a négy dimenzióban magas értékeket értek el. A második klaszter tagjai az elkötelezettségben alacsony értéket mutattak, ám a három másikban magasat. A harmadik klaszter tagjai mind a négy dimenzióban alacsony értéket mutattak, semmilyen téren nem tűntek elkötelezettnek. Lényeges, hogy nemek szerint nem mutatkozott szignifikáns eltérés a három klaszter között, a második klaszterben valami-

vel fiatalabb és jobb társadalmi háttérű hallgatók jelentek meg, a harmadik klaszter tagjai pedig valamelyest magasabb végzettséggel rendelkeztek a másik két csoporthoz képest (Watt–Richardson 2008).

Utóbbi eredmény arra hívja fel a figyelmet, hogy bár a férfiak inkább döntenek a tanári pálya elhagyása mellett, a társadalmi nem sok esetben az egyén számára fontos értékeket, viselkedési mintákat határozza meg, és ezeken keresztül befolyásolja a pályaterveket és a karriert.

A magyarországi kutatások szerint a pedagóguspályát választó diákok szociális helyzete – a szülők iskolai végzettségének, a család jövedelmi helyzetének, valamint az érettségiző lakóhelyének – alapján nem mutatható ki szignifikáns eltérés köztük, illetve más, a felsőoktatásban tanuló hallgatók között (Varga 2007). Ugyanakkor Fényes kutatásai azt mutatják, hogy a feminin képzési területeken – amilyen a tanárképzés is – a fiúk esetében kisebb a mobilitás, azaz csak a jobb társadalmi háttérrel rendelkezők jelentkeznek ezekre a szakokra (Fényes 2011). A pályaelhagyás gyakoribb a fiúk esetében, és míg az egyetemi szintű tanárképzésre jelentkezés esetén nincsenek kimutatható képességbeli különbségek a tanári és a nem tanári szakot választók között, addig a főiskolára jelentkezők körében Varga azt tapasztalta, *„minél rosszabb képességű valaki, annál nagyobb valószínűséggel jelentkezik főiskolai szintű pedagógusképzésre”* (Varga 2007: 615).

A pályaelhagyással összefüggésben egy 2002-ben végzett hazai kutatás arra hívja fel a figyelmet, hogy a kiégés gyakran veszélyezteti a tanárokat, és a férfiak szignifikánsan inkább kitettek ennek. A legfontosabb védőfaktor a jó kapcsolat a munka szempontjából fontos személyekkel – a kollégákkal, a szülőkkel és a diákokkal –, ám az eredmények szerint nemcsak a férfiak, de a nők is gyakran mondják, hogy a munkahelyi kapcsolatok nehezek és problematikusak számukra. A longitudinális kutatás eredményei azt mutatták, hogy a megkérdezett 46 főből csak 29 fő maradt a tanári pályán, és közülük is 79 százalék azt mondta, fontolóra vette már a pálya elhagyását. Az okok között elsősorban az alacsony fizetés és a nem megfelelő iskolai környezet szerepelt (Holecz 2006).

A PARTIUMI TANÁR SZAKOS HALLGATÓK JELLEMZŐI

Kutatásunk során azt vizsgáltuk, a Partium történelmi régióban mi jellemzi azokat a hallgatókat, akik a tanári szakokat választják. Feltételeztük, hogy –

a nemzetközi tapasztalatokkal összhangban – elsősorban a kevésbé jó anyagi és kulturális háttérrel rendelkező nők számára lesz vonzó a pedagóguspálya. Hipotézisünk volt az is, hogy a társadalmi nem az értékválasztásokat kevésbé befolyásolja, és inkább más tényezőkkel együtt játszik szerepet a férjhallgatók esetleges pályaelhagyásában. Az elkötelezettséget befolyásoló tényezőket igyekeztünk minél alaposabban feltárni: a társadalmi nem mellett vizsgáltuk a pálya elismertségéről alkotott véleményt, a fontosnak tartott értékeket, a választott szakot és a későbbi munka során preferált iskolatípust is.

Vizsgálatunk során a HERD² kutatás adatbázisát használtuk. A mintába a BA/BSc képzések 1. és 3. évfolyamának, az MA/MSc képzések 1. évfolyamának, valamint az osztatlan képzések 1. és 4. évfolyamának nappali tagozatos, állami és költségtérítéssel hallgatói kerültek be. A mintavétel a rétegzett és a többlépcsős csoportos mintavételi technikák kombinációjával történt: az alapsokaság karonkénti rétegzését követően az egyes karokon belül képzési szintenkénti és évfolyamonkénti rétegzést alkalmaztak. A HERD kutatáson belül megkérdezett hallgatók (N=2728) közül 204-en töltötték ki pedagógus betétlapot a következő partiumi felsőoktatási intézmények pedagógusképzésben érintett magyar tanítási nyelvű karain: Debreceni Egyetem (64 fő), Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola (17 fő), Debreceni Református Hittudományi Egyetem (2 fő), Nyíregyházi Főiskola (17 fő), Babeş-Bolyai Tudományegyetem Szatmárnémeti Kihegyezett Tagozata (50 fő), II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (53 fő) (valamint 1 hallgató nem adta meg intézményét). A pedagógus rész-minta a betétlapok kitöltésének esetlegessége miatt nem követi a teljes minta eloszlását, így e rész minta mintavétele önmagában semmire nézve nem reprezentatív. Megállapításaink ezért nem általánosíthatók a vizsgált térség minden pedagógus hallgatójára - adataink mégis fontos adalékul szolgálhatnak megismerésükhöz.

A pedagógusképzésben részt vevők számára a kérdőív kiegészítéseként külön betétlap készült, amely a képzéssel való elégedettségre, az elkötelezettségre, a későbbi karriertervekre kérdezett rá, emellett tartalmazott egy 36 itemből álló kérdéssort, amely azt vizsgálta, hogy a tanári munka során kitűzött célok megvalósítását mennyiben érzi fontos feladatának a hallgató.

² A kutatás a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja (CHERD-Hungary), a Partiumi Keresztény Egyetem és a Nagyváradi Állami Egyetem közös munkája, az adatfelvétel 2012-ben történt.

Arra vonatkozóan is tartalmazott kérdéseket, hogy a diploma megszerzése után milyen intézményben tanítana szívesen.

A teljes mintában a megkérdezettek 30,8 százaléka férfi, 69,2 százaléka nő. A tanári pályára készülő hallgatók körében – ahogyan az várható volt – a nők aránya magasabb, mint a minta egészében: 79,7 százalék, a férfiaké 20,3 százalék. Az óvodapedagógusok a tanári minta egészének több mint egyötödét (22,4 százalék) teszik ki, és gyakorlatilag csak lányok választották ezeket a képzéseket (egyetlen férfi található közöttük). Ami a szakterületek szerinti megoszlást illeti, a lányok inkább a feminin, míg a fiúk inkább a maszkulin szakterületek felé törekednek, de az igazán jelentős eltérés az óvodapedagógus képzésben mutatkozik. Ha csak a tanárképzésben résztvevőket vizsgáljuk, az eltérés akkor is szignifikáns, de jóval rugalmasabb választást mutat: mindkét nemből kétötöd a sztereotípiák szerint nem saját nemére jellemző szakterületen tanul.

1. táblázat: Az egyes szakok választása nemek szerint, a pedagógushallgatók körében (%)

	„Feminin” szakok	„Maszkulin” szakok
Nők	71,6	28,4
Férfiak	43,8	56,3
Összesen	65,2	34,8

HERD 2012, N = 292, szignifikancia = 0,000

2. táblázat: Az egyes szakok választása nemek szerint, csak a tanár szakosok körében (%)

	„Feminin” szakok	„Maszkulin” szakok
Nők	60,7	39,3
Férfiak	41,6	58,4
Összesen	55,3	44,7

HERD 2012, N=292, szignifikancia = 0,003

A kérdőív a hallgatók anyagi helyzetét objektív és szubjektív módon is igyekezett mérni: rákérdezett, hogy milyen tartós fogyasztási cikkekkel ren-

delkezik a hallgató családja, illetve ő maga hogyan látja anyagi helyzetüket. A tartós fogyasztási cikkekre vonatkozó változókból objektív anyagi mutatót képeztünk: összesen tizenegy ilyen tartalmazott a kérdőív, így, ha a megkérdezett családja mindegyikkel rendelkezik, akkor az összevont változó értéke 11, ha egyikkel sem, akkor 22. A nem tanárképzésbe járó hallgatók anyagi helyzete kedvezőbb: 16,58 az átlaguk, míg a tanár szakosoké 17,74 (szignifikancia = 0,000). Ugyanakkor a pedagógusmintán belül nem mutatkozott eltérés. Szintén homogén a tanári minta a szubjektív anyagi mutatót illetően, sem nemek, sem szakválasztás, sem a pályaelhagyás szándéka szerint nem mutatható ki eltérés a körükben. Eltérés egyetlen tekintetben mutatkozik a nemek között: ha az anyagi helyzet szubjektív megítélését a szerint vizsgáljuk, hogy kik látják az átlagosnál jobb anyagi helyzetűnek saját családjukat, akkor a férfiak körében lényegesen kevesebb ilyen találunk. Azonban kérdés, hogy ez az önmegítélés mennyiben fedí a valóságot, hiszen a tartós fogyasztási cikkek birtoklásában ez az eltérés nem jelenik meg.

3. táblázat: Szubjektív anyagi helyzet, nemek szerint (%)

	Az átlagosnál jobb anyagi helyzet	Átlagos, vagy rosszabb anyagi helyzet
Nők	17,4	82,6
Férfiak	4,4	95,6
Összesen	14,4	85,6

HERD 2012, N=292, szignifikancia = 0,007

A szülők iskolai végzettsége szerint a legnagyobb különbség az óvodapedagógusok, illetve a tanárképzésbe járók között jelentkezik: az óvodapedagógus képzésre járó nők több mint háromnegyedének legfeljebb érettségivel rendelkeznek a szülei. Elsősorban ennek következménye, hogy a hallgatók közül a férfiak rendelkeznek nagyobb kulturális tőkével. Ha csak a tanárképzésben résztvevőket vizsgáljuk, akkor az apa végzettségét tekintve nincs szignifikáns eltérés, és az anyák esetében is lényegesen csekélyebb a különbség. Jellemzően az anyák iskolai végzettsége magasabb, és érdekes módon azok, akiknek az édesanyja is felsőfokú végzettséggel rendelkezik, inkább szeretnének tanítani, mint azok, akik esetében az anya alacsonyabb végzettséget szerzett, így elképzelhető, hogy a pályaválasztást és az elköteleződést közvetlenül is az anyai minta befolyásolja esetükben.

4. táblázat: Apák iskolai végzettsége nemek szerint (%)

	Legfeljebb érettségi	Főiskolai, egyetemi diploma
Nők	74,8	25,2
Férfiak	57,8	42,2
Összesen	70,7	29,3

HERD 2012, N=292, szignifikancia = 0,009

5. táblázat: Anyák iskolai végzettsége nemek szerint (%)

	Legfeljebb érettségi	Főiskolai, egyetemi diploma
Nők	66,3	33,7
Férfiak	40,6	59,4
Összesen	60,2	39,8

HERD 2012, N=292, szignifikancia = 0,000

Az elhivatottság nem függ a képzés szintjétől, mind a BA/Bsc, mind az MA/Msc képzésben valamivel 40 százalék fölött van a pályát biztosan választók aránya. Akik szeretnének tanítani, azok többségükben (81,2 százalékban) úgy vélik, hogy valószínűleg a pályán is maradnak, és ebben sem a képzés szintje, sem a nemek szerint nincs eltérés.

Viszonylag kevesen vannak, akik már eldöntötték, hogy biztosan nem a tanári pályát választják: a megkérdezettek 2,9 százaléka. Lényegesen nagyobb a bizonytalanok aránya, akik még nem tudják, hogy akarnak-e majd tanítani, vagy előbb más területen próbálnak állást találni: a hallgatók fele ebbe a körbe tartozik. A férfiak között szignifikánsan nagyobb a határozatlanok aránya. Nincs viszont nemek szerinti eltérés azok között, akik tanítani szeretnének, de később esetleg elhagyják a pályát: a férfiak és a nők körében is egyötödük gondolja úgy, hogy nem feltétlenül fog sokáig tanítani.

6. táblázat: Pályára lépéssel kapcsolatos tervek nemek szerint (%)

	Mindenképp tanítani szeretnék	Még nem tudom, ha nem találok mást
Nők	54,7	45,3
Férfiak	33,8	66,2
Összesen	49,8	50,2

szignifikancia = 0,003

Várható volt, hogy a férfiak inkább szeretnék magasabb iskolafokozaton tanítani, ugyanakkor a nemek közötti eltérés nem elsősorban az ő választásukból adódik, mivel a férfighallgatók valamivel több, mint fele előnyben részesítené az általános iskolai munkát. A nők viszont csak csekély létszámban választanák a magasabb iskolafokozatot, azonban figyelembe kell vennünk, hogy az eredményt befolyásolja az óvodapedagógusok nagy aránya a lányok körében.

7. táblázat: Preferált oktatási szint nemek szerint (%)

	Általános iskolában szeretne tanítani	Középiskolában szeretne tanítani
Nők	74	26
Férfiak	52,2	47,8
Összesen	69	31

HERD 2012, N=292, szignifikancia = 0,001

Rákérdeztünk, hogy a hallgatók jelenlegi oktatási intézményüket, és jelenlegi szakjukat jelölték-e meg első helyen a felvételi jelentkezéskor. A hallgatók közel egynegyede más intézménybe, illetve más szakra szeretett volna járni, mint ahová végül felvették. A szakválasztás tekintetében nem mutatkozik eltérés a nemek között, az intézményválasztásban azonban igen: a férfighallgatók körében szignifikánsan nagyobb azok aránya, akik nem az első helyen választott főiskolára, egyetemre jutottak be. Ez azonban nem befolyásolja a tanári pálya iránti elkötelezettséget, míg a szakválasztás annál inkább: a hallgatók egyharmada vélhetően azért bizonytalan a pályára

lépésben, mert eleve más szakra szeretett volna bejutni. Akik első helyen jelenlegi szakjukat jelölték meg, alapvetően tanítani is szeretnék, azonban több mint egytizedük elbizonytalanodott korábbi választásában.

8. táblázat: Az elkötelezettség és a szakválasztás összefüggése (%)

	Első helyen jelölte a szakot	Más szakot jelölt első helyen
Mindenképp tanítani szeretnék	87,7	67,1
Még nem tudom, ha nem találok mást	12,3	32,9
Összesen	75,6	24,4

HERD 2012, N=292, *szignifikancia* = 0,000

A HALLGATÓK SZAKMAI CÉLJAI ÉS ELKÖTELEZETTSÉGE

A tanári munka során kitűzött célok szinte mindegyikét fontosnak tartják a hallgatók, 80 százalékot meghaladó arányban, de nem ritkán 90 százalék fölött. Ennek hátterében állhat az is, hogy a képzés ideje alatt – kissé idealisztikusan – még minden egyformán megvalósítandónak tűnik, a leendő tanárok valószínűleg csak a pályára lépést követően kezdenek szelektálni. Így azt vizsgáltuk meg, összekapcsolódnak-e egyes feladatok, célok, és ennek alapján kirajzolódnak-e tanártípusok a hallgatók körében.

A megvalósítandó célok alapján három klasztert lehetett létrehozni. A legjelentősebb eltérés a célok hangsúlyozásában tapasztalható: az első klaszter tagjai tűnnek a leginkább realistának, bizonyos célokat lényegesnek, másokat kevésbé fontosnak értékelve. A második klaszterbe tartozók számára minden nagyon fontos, még a legkevésbé preferált célokat is inkább tartják elérendőnek, mint a harmadik klaszter tagjai a leginkább lényeges feladatokat. Utóbbiak számára semmi sem bír kiemelt jelentőséggel, és kifejezetten alacsony értékeket mutatnak az emberi kapcsolatokhoz köthető célok tekintetében, amilyen például a személyiség fejlesztése vagy a szülőkkel való kapcsolattartás. Vélhetően ők azok, akik – ha a pályán maradnak – a leginkább veszélyeztetettek a kiegészítés által.

Ha kizárólag az adott csoporton belül vizsgáljuk a nevelési célok fontossági sorrendjét, akkor azt mondhatjuk, az első klaszter tagjai a hagyományos nevelési értékeket preferálják, amilyen az alapkészségek fejlesztése vagy a helyes viselkedési normák kialakítása, így ez a csoport a klasszikus nevelő címkét kapta. Ahogy már említettük, a második klaszter tagjai számára minden lényeges, mégis, leginkább tudásközpontúnak nevezhetőek, mivel esetükben a legmagasabb értékeket a tanuláshoz, az ismeretátadáshoz kötődő célok kapták. A harmadik csoport tagjai, túl azon, hogy semmit sem tartanak igazán fontosnak, a preferált célokban sem konzekvensek, a felzárkóztatás, az erkölcsi nevelés és az intelligencia fejlesztése is hasonló értékeket kapott ebben a klaszterben, így őket leginkább differenciálatlannak nevezhetjük.

9. táblázat: Klaszterek a fontos nevelési célok szerint, a teljes pedagógusmintában

	klasszikus	tudásközpontú	differenciálatlan
Fontos nevelési célok	A tudásvágy felébresztése (3,51) Az alapkészségek fejlesztése (3,53) A helyes viselkedési normák kialakítása (3,41) Az intelligencia fejlesztése (3,39) Erkölcsi nevelés (3,38)	A tudásvágy felébresztése (3,98) Az alapkészségek fejlesztése (3,98) Felkészítés a továbbtanulásra (3,95) Az intelligencia fejlesztése (3,95) A lehető legtöbb ismeret átadása a tanulóknak (3,93)	Felkészítés a felnőtt életre (3,21) A leszakadók felzárkóztatása (3,10) Erkölcsi nevelés (3,07) Az alapkészségek fejlesztése (3,03) Az intelligencia fejlesztése (3,00) A világ megértésének segítése (2,97)
Kevésbé fontos nevelési célok	Versenyeekre való felkészítés (2,95) A tanórák utólagos értékelése (3,01) Szabadidős tevékenység (3,02)	A szülőkkal való kapcsolattartás (3,65) Állampolgári nevelés (3,67)	A személyiség fejlesztése (2,45) A testi fejlődés segítése (2,45) A szülőkkal való kapcsolattartás (2,48)

Az egyes klaszterek között nincs jelentős eltérés abból a szempontból, hogy milyen szakra járnak a hallgatók, sem aszerint, hogy, terveznek-e tanárként elhelyezkedni. A nemek közötti különbség sem szignifikáns, de tendenciajelleggel kimutatható eltérés: a férfiak inkább a tudásközpontú csoportba tartoznak, a differenciálatlanok körében pedig meglehetősen magas a nők aránya.

10. táblázat: Nemek megoszlása az egyes klaszterekben (%)

	klasszikus	tudásközpontú	differenciálatlan
Nők	56,3	17,2	26,5
Férfiak	65,3	24,5	10,2
Összesen	58,5	19	22,5

HERD 2012, N=292, szignifikancia = 0,052

Mivel a pedagógushallgatók csoportja sok szempontból aszerint volt legkevésbé homogén, hogy tanárképzésben vagy óvodapedagógus-képzésben vesz-e részt, így célszerűnek tartottuk megnézni, hogyan alakulnak az értékválasztások, ha csak a tanár szakosokat vizsgáljuk. Ebben az esetben is jelentős különbség volt a célok fontosságának mértéke: az első klaszter tagjai mindent szeretnének megvalósítani, a harmadik klaszterben egyik cél sem kitüntetetten fontos, míg a második klaszter tagjai számára vannak többé vagy kevésbé lényeges feladatok. Kiemelkedő különbség a klaszterek között, hogy míg az első csoportban a sokféle oktatási módszer alkalmazása és a pedagógiai újdonságok követése a legfontosabb célok között szerepel, addig a két másik klaszter tagjai a pedagógiai újdonságok követését vagy a tanórak utólagos értékelését a legkevésbé lényeges célok közé sorolták. A második klaszterben inkább a hagyományos nevelési értékek dominálnak, míg a harmadik klaszterben azok a célok, amelyek frontális tanítási módszerrel is megvalósíthatóak, és nem igénylik az (ön)reflexiót.

11. táblázat: Klaszterek a fontos nevelési célok szerint, csak a tanár szakosok körében

	innovatív	klasszikus	frontális
Fontos nevelési célok	A lehető legtöbb oktatási módszer alkalmazása (4,00) A tudásvágy felébresztése (4,00) A tanulók kommunikációjának fejlesztése (4,00) A leszakadók felzárkóztatása (4,00) A pedagógiai újdonságok állandó követése (3,95)	A tudásvágy felébresztése (3,69) Erkölcsei nevelés (3,66) Az alapkészségek fejlesztése (3,65) A személyiség fejlesztése (3,53) Az intelligencia fejlesztése (3,53)	A tudásvágy felébresztése (3,20) Az alapkészségek fejlesztése (3,15) A világ megértésének segítése (3,11) A leszakadók felzárkóztatása (3,08) Felkészítés a továbbtanulásra (3,08)

Kevésbé fontos nevelési célok	Versenyekre való felkészítés (3,52) A szülőkkel való kapcsolat-tartás (3,52) A testi fejlődés segítése (3,53)	A lehető legtöbb oktatási módszer alkalmazása (3,00) A pedagógiai újdonságok állandó követése (3,00) A tanórák utólagos értékelése (3,01)	A tanórák utólagos értékelése (2,78) A pedagógiai újdonságok állandó követése (2,80) Továbbképzések igénybevétele (2,81)
-------------------------------	--	---	--

E három klaszter esetében a nemek és a pályán maradási szándék szerint is szignifikáns eltérés mutatkozik. Az első klaszterben viszonylag kevés hallgató található, ők azonban zömmel nők. A férfiak többsége a harmadik klaszterbe tartozik, míg a nők inkább a másodikba. Azaz a nők esetében inkább a hagyományos, tudást, személyiséget és morált egyaránt fejlesztő célok rovására szorul háttérbe a szakmai fejlődés, vagy a változatos oktatási módszerek alkalmazása, a férfiak pedig kifejezetten a frontális, ismeretátadást hangsúlyozó célokat részesítik előnyben.

12. táblázat: Nemek megoszlása az egyes klaszterekben, a tanár szakosok körében (%)

	innovatív	klasszikus	frontális
Nők	23,4	48,9	27,7
Férfiak	6,7	37,8	55,6
Összesen	18	45,3	36,7

HERD 2012, N=140, szignifikancia = 0,002

A második klaszterben vannak túlsúlyban azok a hallgatók, akik mindeképp tanítani szeretnének, míg a másik két klaszter tagjai bizonytalanok abban, hogy tanárként próbálnak-e meg elhelyezkedni, vagy inkább más területet részesítenek előnyben. Ez összhangban áll a tanári szereppel szemben megfogalmazott komplex elvárásokkal, ugyanakkor a szakmai fejlődés, továbbképzés igénye és a tanórák utólagos értékelése is kimarad a legelkötelezettebbek jelentős részének céljai közül.

13. táblázat: Pályán maradási szándék az egyes klaszterekben, a tanár szakosok körében (%)

	innovatív	klasszikus	frontális	Összesen
Mindenképp tanítani szeretnék	50	66,7	42,3	54,6
Nem tudom, hogy szeretnék-e tanítani	50	33,3	57,7	45,4

HERD 2012, N=140, szignifikancia = 0,029

A pedagóguspálya megítélését 9 item vizsgálta a kérdőívben, és minden esetben jelölték a hallgatók azt is, hogy véleményük szerint a társadalom hogyan értékeli az adott szempontot. Azzal, hogy a hallgató akar-e egyáltalán tanítani, kizárólag a tanári pálya presztízsének megítélése mutat összefüggést: ha valaki utóbbit magasabbra helyezi, akkor inkább valószínű, hogy szeretne tanítani.

14. táblázat: A pálya presztízsének megítélése és a tanítási szándék összefüggése

	Átlag	N
Mindenképp tanítani szeretnék	6,89	140
Nem tudom, hogy szeretnék-e tanítani	6,22	82
Összesen	6,64	222

HERD 2012, N=292, szignifikancia = 0,040

Azzal viszont, hogy valaki a pályán is marad-e, amennyiben szeretne tanítani, az összes itemből létrehozott faktor mutat összefüggést, azaz aki a presztízs mellett – többek között – a szakma autonómiáját, emberi megbecsülését és érvényesülési lehetőségeit is jobbnak értékeli, az valószínűsíti, hogy a tanári pályán fog maradni. A jövedelemi lehetőségek megítélése önmagában nem mutat összefüggést a pályaelhagyással, ahogyan nincs nemek szerinti különbség sem.

15. sz. táblázat: A pálya egészének megítélése és a pályán maradási szándék összefüggése

	Átlag	N
Nem hagyom el a pályát	,1067	159
Elhagyom a pályát	-,2869	60
Összesen	,0000	219

HERD 2012, N=292, szignifikancia = 0,009

A képzéssel való elégedettség kapcsán a vizsgált elemek között szerepelt az elméleti és a gyakorlati felkészítés, a szaktudományos és a szakmódszertani ismeretek átadása és a tanári szerepre való felkészítés is. A hallgatók többsége, több mint 80 százalékuk, úgy érzi, megfelelő ismereteket kapott, és ezen a téren nincs nemek szerinti és szakok szerinti különbség sem. Azonban, ha a kifejezetten gyakorlati jellegű tényezőkből – gyakorlati felkészítés, tanultak alkalmazhatósága, tanári szerepre való felkészítés – faktort képezzünk, akkor az derül ki, hogy akik tanítani szeretnének, azok szignifikánsan kevésbé elégedettek. Úgy tűnik tehát, hogy nem a minden tekintetben kielégítő képzés motivál a tanításra, inkább arról lehet szó, hogy akik határozottan a pedagóguspályára készülnek, azok több gyakorlati tudásra szerettek volna szert tenni.

16. táblázat: A képzéssel való elégedettség és a tanítási szándék összefüggése

	Átlag	N
Mindenképp tanítani szeretnék	-,3913	82
Nem tudom, hogy szeretnék-e tanítani	,2756	140
Összesen	,0000	222

HERD 2012, N=292, szignifikancia = 0,000

A továbbképzéseken nagyjából azonos arányban tervezik a részvételt mindkét nem tagjai, nincs jelentős eltérés az esetleges jövőbeli mesterképzésbe jelentkezésben sem. Akik biztosan szándékoznak tanítani, azok nagyobb arányban akarnak MA/MSc képzésben is részt venni, ám a különbség az alapképzés hallgatók határozottsága miatt jelenik meg, ha ugyanis csak a már mesterképzésben levőket vizsgáljuk, akkor nincsen szignifikáns eltérés. Ugyanakkor, összhangban a korábbi kutatási eredményekkel, amelyek szerint a férfiak számára fontosabb a tudományos ranglétrán való feljebb

jutás, a doktori képzés lényegesen vonzóbb a fiúk számára. Megjegyzendő azonban, hogy ezt az eredményt is befolyásolhatja, hogy az óvodapedagógusok – akik a mintában gyakorlatilag csak a nők körében találhatók – nem minden esetben szereznek egyetemi végzettséget, így körükben eleve csak egy újabb diploma után jelenhet meg célként a PhD képzésben való részvétel.

17. táblázat: Tervezett PhD képzés nemek szerint (%)

	Tervezi, hogy PhD képzésben vesz részt	Nem tervezi, hogy PhD képzésben vesz részt
Nők	33.5	66,5
Férfiak	50	50
Összesen	37	63

HERD 2012, N=292, *szignifikancia* = 0,044

A leendő tanárok többsége nem utasítja el, hogy kistélepülésen, hátrányos helyzetű régióban, vagy speciális nevelési igényű gyerekek között végezze a munkáját, bár utóbbi két esetben viszonylag magas, 40 százalékos azok aránya, akik nem vállalnának ilyen feladatot, azonban egyik változóban sincs nemi különbség. Ha e három hátrányos helyzetre vonatkozó változóból faktort hozunk létre, akkor a pályára lépés, valamint a pályán maradás szándéka, és e faktor között sajátos összefüggés mutatkozik. Akik úgy gondolják, hogy pályakezdőként tanítani szeretnének, azok nagy arányban akarnak minél kedvezőbb feltételek között dolgozni.

18. táblázat: A kedvezőtlenebb körülmények és a tanítási szándék összefüggése

	Átlag	N
Mindenképp tanítani szeretnék	-,5255	82
Nem tudom, hogy szeretnék-e tanítani	,3702	140
Összesen	,0000	222

HERD 2012, N=292, *szignifikancia* = 0,000

Akik viszont úgy gondolják, hogy a későbbiekben sem fogják elhagyni a tanári pályát, azok bármilyen helyen el tudják képzelni a munkájukat, ám

akik feltételezik, hogy esetleg elhagyják a pályát, azokat a rosszabb körülmények tudják távozásra bírni.

19. sz. táblázat: A kedvezőtlenebb körülmények és a pályaelhagyási szándék összefüggése

	Átlag	N
Nem hagyom el a pályát	,1024	159
Elhagyom a pályát	-,4383	60
Összesen	,0000	219

HERD 2012, N=292, szignifikancia = 0,000

ÖSSZEGZÉS

A partiumi pedagógusminta a család kulturális és anyagi helyzete szempontjából meglehetősen homogén. Bár ebben a viszonylag kis elemszám is szerepet játszhat, a regionális felsőoktatás intézmények jellegzetessége, hogy a hallgatók körében sok az elsőgenerációs értelmiségi, így a nem tanár szakot választókhoz képest a kulturális tőke vonatkozásában nem mutatható ki különbség, csupán a családok anyagi helyzetben. Lényegesen nagyobb eltérést tapasztaltunk az óvodapedagógusok, valamint a tanár szakosok között: előbbiek esetében a szülők iskolai végzettsége alacsonyabb, körükben gyakorlatilag csak nők találhatók, és szakmai jövőképük sokkal inkább igazodik a társadalmi nemi elvárásokhoz és sztereotípiákhoz, mint a tanár szakosoké.

A tanári szakot választó hallgatók egy csoportja csak akkor lépne pedagóguspályára, ha megfelelő körülmények várnák, míg a nagyon elkötelezettek az sem tereli más foglalkozás felé, ha hátrányos helyzetű településen vagy sajátos nevelési igényű gyerekekkel kellene dolgozniuk. A nemzetközi eredményekkel ellentétben a képzéssel való elégedettség nem mutatkozott pályán tartó erőnek, sőt, akik biztosak abban, hogy tanítani szeretnének, azok elégedetlenebbek voltak a képzés gyakorlati részével.

A tanár szakot választók körében magasabb a nők aránya, mint a minta egészében, ugyanakkor jóval nagyobb arányban vannak jelen a férfiak, mint a már pályán lévő pedagógusok között. A pályára lépésben a férfighallgatók

jóval bizonytalanabbak, a pályaelhagyásban – azaz a tanítás megkezdése utáni váltásban – már nem találunk társadalmi nemi különbséget.

Az elkötelezettséget erőteljesebben befolyásolja a tanári professzióról alkotott vélemény, a felvételi idején választott szak, továbbá az, hogy a hallgató milyen célokat tart kiemelten fontosnak a munka során.

A tanári munka minősége szempontjából kitüntetett célokat – például a lehető legtöbb oktatási módszer alkalmazását, a pedagógiai újdonságok állandó követését – viszonylag kevés hallgató sorolta a számára legfontosabbak közé. Ráadásul a célok alapján innovatívnak nevezett klaszter tagjai között is meglehetősen sok a bizonytalan hallgató. Kiemelendő, hogy a pályaelhagyást esetükben nem befolyásolja a társadalmi nem, ugyanis ezt a csoportot szinte kizárólag nők alkotják.

A hagyományos nevelési értékeket választók érzik leginkább magukénak a tanári szerepet, míg a tudásátadást előtérbe helyező hallgatók gondolják legnagyobb arányban, hogy várhatóan más foglalkozást választanak maguknak. Utóbbiak körében egyébként magasabb a férfiak aránya, így a hallgató társadalmi neme közvetetten, a nemi sztereotípiákkal összecsengő célok választásán át befolyásolja a pályaelhagyást: e csoport tagja valószínűleg érzik, hogy ez a szerepfelfogás a kiterjesztett tanári szerephez kapcsolódó elvárásokkal csak kevéssé áll összhangban.

IRODALOM

- BRUINSMAA, Marjon – JANSENA, Ellen P. W. A. (2010): Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession? *European Journal of Teacher Education*, 33(2), 185–200.
- CHARLES, Maria – BRADLEY, Karen (2002): Equal but Separate? A Cross-national Study of Sex Segregation in Higher Education. *American Sociological Review*, 67(4), 573–599.
- DENZLER, Stefan – WOLTER, Stefan C. (2008): *Self-selection into Teaching: The Role of Teacher Education Institutions*. Bonn, Institute for Study of Labor (IZA)
- DRUDY, Sheelagh (2008): Professionalism, Performativity and Care: Whither Teacher Education for a Gendered Profession in Europe? In: Brian Hudson and Pavel Zgaga (eds.): *Teacher Education Policy in Europe: a Voice of Higher Education Institutions*, 43–61.

- FÉNYES Hajnalka (2011): A felsőoktatásban tanuló férfiak és nők tényleges mobilitása, státuszinkonzisztencia a nők oktatásbeli és munkaerő-piaci helyzete között. *Felsőoktatási Műhely*, 3.
- FÉNYES Hajnalka (2010): *A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó
- FÉNYES Hajnalka (2009): Nemek szerinti iskolai eredményesség és a férfi-hátrány hipotézis. *Magyar Pedagógia*, 109(1), 77–101.
- FÓNAI Mihály – MÁRTON Sándor – Ceglédi Tímea (2011): Recruitment and Professional Image of Students at One of the Regional Universities in Hungary. *Journal of Social Research & Policy*, 2(1), 31–51.
- GORDON Győri János (2007): Nők és férfiak iskolázása. Kulturális szempontok a nemek és az oktatás kapcsolatában. *Educatio*, 4, 591–611.
- HARGREAVES, Andy – FULLAN, Michael (2012): *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. New York, Teachers College Press
- HOLECZ Anita (2006): Pedagógusjelöltek és pedagógusok személyiség- és megküzdési jellemzői. *Alkalmazott pszichológia*, 8(4), 22–41.
- KOVÁCS Mónika (2007): Nemi sztereotípiák, nemi ideológiák és karrier aspirációk. *Educatio*, 1, 99–114.
- KOVÁCSNÉ TÓTH Ágnes (2008): Pályaválasztási motiváció értékrendi alapjai diplomásápoló- és tanárképző főiskolai hallgatók körében. *Orvosi Hetilap*, 149(34), 1601–1608.
- NAGY Mária (2007): Tanárok – a változások motorjai vagy kerékkötői. *Új Pedagógiai Szemle*, 2, 38–44.
- SMITH, Janet (2004): *Male Primary Teachers: Disadvantaged or advantaged?* Paper presented to the Australian Association for Research in Education Conference, Melbourne
- SMULYAN, Lisa (2006): Constructing Teaching Identities. In: *The SAGE Handbook of Gender and Education*. SAGE Publications
- VARGA Júlia (2007): Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*, 54(7-8), 609–627.
- WATT, Helen M. G. – RICHARDSON, Paul W. (2008): Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18, 408–428.
- WATT, Helen M. G. – RICHARDSON, Paul W. – TYSVAER, Nicole (2007): Profiles of beginning teachers' professional engagement and career development aspirations. In: Amanda Berry, Allie Clemans and Alexander Kostogriz

(eds.): *Dimensions of Professional Learning. Professionalism, Practice and Identity*. Rotterdam, Sense Publishers

WEINER, Gaby – KALLÓS, Daniel (2000): *Positively Women. Professionalism and Practice in Teaching and Teacher Education*. Paper presented to the symposium “Teacher Education in Europe: Current Tendencies and Prospects in a Comparative Perspective”, at AERA

WEINER, Gaby (2001): Uniquely Similar or Similarly Unique? Education and Development of Teachers in Europe. *Teaching Education*, 13, 273–288.